

**UNIVERSIDAD DEL SALVADOR  
FACULTAD DE HISTORIA Y LETRAS  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
2005**

**TESIS DOCTORAL**  
**EL DISCURSO ARGUMENTATIVO**  
**EN LA UNIVERSIDAD:**  
**APORTACIONES TEÓRICAS**  
**Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS USUALES**

USAL  
UNIVERSIDAD  
DEL SALVADOR

**DIRECTORA: MARÍA ELENA RODRÍGUEZ**  
**DOCTORANDA: MARÍA TERESA SANSÉAU**

TESIS  
252

**UNIVERSIDAD DEL SALVADOR**  
**FACULTAD DE HISTORIA Y LETRAS**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**2005**

**TESIS DOCTORAL**  
**EL DISCURSO ARGUMENTATIVO EN LA**  
**UNIVERSIDAD:**  
**APORTACIONES TEÓRICAS Y ANÁLISIS DE**  
**PRÁCTICAS USUALES**  
UNIVERSIDAD  
DEL SALVADOR

**DIRECTORA: María Elena Rodríguez**

**DOCTORANDA: María Teresa Sanséau**

*Lucy Pérez*  
*M. Teresa Sanséau*



Diseño de tapa, contratapa, interiores  
y encuadernación: Roberto López  
[robertolopez366@hotmail.com](mailto:robertolopez366@hotmail.com)

© 2005, María Teresa Sanseau

Edición 2005 a cargo de:

*Editorial Babilonia*

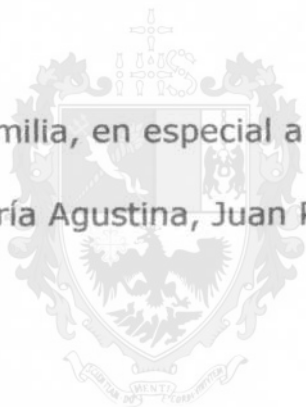
Ninguna parte de esta tesis, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna y por ningún medio, ya sea eléctrico, químico mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso expreso del autor.

**Agradecimientos:** A María Elena Rodríguez. Sin ella hubiese sido  
imposible concretar esta meta

A Rosa María Brenca, amiga y consejera, cuyo  
aliento permanente me animó a seguir adelante

USAL  
UNIVERSIDAD  
DEL SALVADOR

**Dedicatoria:** A mi familia, en especial a Fernando y a mis hijos  
María Agustina, Juan Patricio y María Delfina.



USAL  
UNIVERSIDAD  
DEL SALVADOR

# ÍNDICE

<b>A. INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>B. CUERPO DEL TRABAJO</b>	<b>8</b>
<b>1. CAPÍTULO I: ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO</b>	<b>8</b>
1.1. Estado de la cuestión	8
1.2. Teorías del aprendizaje	18
1.3. Teorías procesuales de la lectura y la escritura	22
1.3.1. Los jóvenes y las prácticas culturales	32
<b>2. CAPÍTULO II: PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD</b>	<b>38</b>
2.1. Algunos hitos históricos en la enseñanza de la escritura	38
2.2. La enseñanza de la escritura en la Universidad	44
2.2.1. Investigaciones que registran los problemas de escritura	44
2.2.2. Investigaciones acerca de la escritura en el ámbito universitario	56
2.2.3. ¿Qué significa escribir?	68
2.3. Algunos intentos metodológicos de registro y clasificación	69
2.3.1. Sartori, una posición sobre la influencia de los medios	79

<b>3. CAPÍTULO III: EL DISCURSO ARGUMENTATIVO</b>	<b>81</b>
3.1. Consideraciones sobre la exposición y la argumentación: relaciones entre lectura y escritura	81
3.2. El discurso expositivo-explicativo	83
3.3. Retórica y argumentación	87
3.3.1. Las formas de la argumentación	89
3.3.2. Acerca del entimema	91
3.3.3. Estructura del discurso argumentativo. La <i>dispositio</i>	95
3.3.4. La nueva retórica	96
<b>4. CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA</b>	<b>104</b>
4.1. Discurso oral-discurso escrito	108
4.2. Densidad léxica	113
<b>5. CAPÍTULO V: PROPUESTA DE TRABAJO</b>	<b>117</b>
5.1. Consigna de trabajo	119
5.2. Contextos de situación del corpus	121
5.3. El lugar de la argumentación	127
5.4. El "uso" de la lengua oral	130
<b>6. CAPÍTULO VI: DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO</b>	<b>134</b>
6.1. Metodología de trabajo en el corpus	136
6.2. Contexto de la argumentación	137

<b>6.3. Otros elementos de la interacción oral</b>	<b>161</b>
<b>6.4. Análisis del componente léxico</b>	<b>175</b>
<b>6.5. Espacios textuales y modos de intervención</b>	<b>180</b>
<b>6.6. Resultados de la experiencia</b>	<b>193</b>
 <b>C. CONCLUSIONES</b>	 <b>199</b>
 <b>D. BIBLIOGRAFÍA</b>	 <b>203</b>
 <b>E. ANEXO</b>	 <b>219</b>
 <b>F. CORPUS: TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES</b>	 <b>282</b>
<b>1. Grupales</b>	<b>282</b>
<b>a. Fiscalía</b>	<b>182</b>
<b>b. Defensoría</b>	<b>296</b>
 <b>2. Individuales</b>	 <b>310</b>
<b>a. Fiscalía</b>	<b>310</b>
<b>b. Defensoría</b>	<b>318</b>



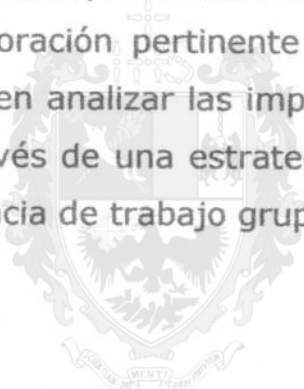


## A. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de tesis tiene como objetivo analizar el discurso escrito de los estudiantes universitarios que ingresan en la Facultad. En este contexto, entiendo el término discurso –siguiendo a la Dra. M. Cristina Martínez (1997, 35) – como una unidad semántica relacional que coloca en escena no sólo el saber sino también la diversidad social y cultural. Me interesa analizar cómo la práctica de la escritura y la incidencia de la toma de conciencia de este proceso funcional, en la modificación de los esquemas cognoscitivos de los estudiantes, puede contribuir al desarrollo hacia mayores niveles de dominio discursivo. Este dominio es el que posibilitará la permanencia de los estudiantes en la Universidad. Es por ello que me centraré en el discurso argumentativo, uno de los de mayor circulación en el ámbito académico y científico.

El problema que constituye el punto de partida es la dificultad detectada en los estudiantes universitarios a la hora de utilizar el código lingüístico para manifestarse por escrito y, en especial, para leer y producir discursos argumentativos. Nuestro tema se focaliza, entonces, en la escritura académica, para finalmente analizar y poder esbozar un plan de intervención didáctica. Es mi propuesta enfocar los procesos cognitivos que actúan en la escritura según las diferentes interacciones sociales y, desde el procesamiento de las más nuevas teorías lingüísticas, elaborar un constructo teórico, a partir del cual considerar las problemáticas vinculadas con la escritura académica –es decir los textos que circulan en el ámbito académico, en relación con las diversas áreas que la integran– y el análisis crítico de las dificultades que se suscitan en las diferentes situaciones experimentales, tomando como objeto de análisis específico al discurso argumentativo.

El corpus para la investigación consistió en trabajos grupales e individuales de alumnos de primer año de las carreras de Comunicación Social y Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Trabajé con los alumnos ingresantes, en primera instancia, el texto expositivo-explicativo, para abordar luego la escritura del texto argumentativo (seguí este orden por la demanda inmediata que tuvieron de otras cátedras respecto del tratamiento de la información, no porque considere –desde el punto de vista enunciativo y discursivo– que ofrezca menor complejidad) con una muestra desarrollada en diferentes momentos. La hipótesis a confirmar fue cómo la mediación de la oralidad, una vez realizados los borradores, podía incidir en una reelaboración pertinente de los textos escritos finales. Mi interés consistió en analizar las implicancias de la oralidad en el discurso escrito, a través de una estrategia oral (realización de un “juicio”) con una alternancia de trabajo grupal e individual.



USAL  
UNIVERSIDAD  
DEL SALVADOR

## **B. CUERPO DEL TRABAJO**

### **1. CAPÍTULO I: ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO**

#### **1.1. Estado de la cuestión**

Para comenzar a desplegar esta investigación considero fundamental delimitar una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje que interactúen con coherencia, para que esta relación pueda incidir en la práctica pedagógica. A través de la apropiación del lenguaje y de la reflexión sobre la dimensión discursiva, acerca de cómo opera el lenguaje en la escritura, pueden los estudiantes llegar a encontrar formas de comprensión y de producción de textos escritos más elaborados, que incidan en el desarrollo de sus procesos cognoscitivos.

Es necesario señalar que los avances recientes de la lingüística muestran la necesidad de un enfoque transdisciplinario para acercarnos a la enorme complejidad inscrita en el fenómeno del lenguaje. Observo necesario, por lo tanto, analizar el estado de la cuestión en el marco teórico en el que se plantea mi propuesta. En la actualidad encontramos el beneficio de diferentes orientaciones: los filósofos, sociólogos, antropólogos, lingüistas, etnolingüistas se apoyan, se nutren unos de otros para formular sus teorías y, de todas estas ciencias que estudian el lenguaje desde diversos puntos de vista, surge así la teoría de la lengua como comunicación, denominada en el medio pedagógico con el nombre de "enfoque comunicativo".

La perspectiva teórica es, por lo tanto, multidisciplinar. Nos ubicamos, en primera instancia, en el marco de la lingüística textual y

en su gramática, que pone el acento en los aspectos de cohesión, coherencia y adecuación de los textos, pero incorporamos el aporte de las teorías de la comunicación y de la enunciación, la pragmática, la socio y psicolingüística, y también el análisis del discurso. Esta teoría del lenguaje como textualidad, implica un enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua y concilia con una teoría del aprendizaje constructivista en un sentido amplio (ya que parte de Piaget, del aprendizaje significativo de Ausubel, de la teoría del aprendizaje de Vygotsky y de otros aportes, como los de la psicología cognitiva), con énfasis en la expansión de Bruner a través de la noción de andamiaje y de zona de construcción del conocimiento (Newman, Griffin y Cole), y un modelo pedagógico, que tiene como objetivo lograr un perfil de estudiante autónomo, con un estilo propio, que tienda a la criticidad de pensamiento, gracias a la significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos y a la teoría de la lectura y la escritura como procesos. Otra concepción, que considero clave, es la postura bajtiniana de discurso social.

Interesa reflexionar acerca de los métodos usados por las ciencias sociales en lo que respecta a la construcción del conocimiento, y cómo ese saber se discursiviza. La construcción del objeto de conocimiento y su representación es uno de los puntos fundamentales a trabajar.

Como señalé anteriormente, el enfoque transdisciplinario busca lograr una mayor aproximación a la complejidad que existe en el lenguaje. Y la unidad de análisis que actualiza tal complejidad es el discurso. En él se logra la integración de las dos orientaciones filosófico-lingüísticas que a través del tiempo han dividido el estudio del lenguaje: el lenguaje como conocimiento y el lenguaje como comunicación, es decir el énfasis en el estudio del sistema abstracto o el énfasis en el sistema en uso, respectivamente.

La perspectiva de la lingüística actual da lugar a una proyección pedagógica relacionada con el desarrollo de la competencia comunicativa en los hablantes, que les permita tomar posición frente a la cultura estratégica actual. Podemos señalar que el objetivo principal de la enseñanza de la lengua materna es que el estudiante pueda utilizar el lenguaje para la adquisición de conocimiento y para comunicarse de manera más efectiva.

Es importante tener en cuenta el valor que debe conferirse al conocimiento histórico de la asignatura, a los problemas que se ha planteado y las respuestas que se han dado en distintos momentos, y en la importancia que revisten los argumentos a través de los cuales se han defendido o detractado enfoques y prácticas y se han confrontado teorías y concepciones de la enseñanza. Según Roger Chartier (1993, 107), la historia está hecha tanto de continuidades como de rupturas, y el conocimiento de esas continuidades y rupturas da un sentido distinto a los discursos y a las prácticas actuales.

Desde el siglo XVIII, los estudiosos del lenguaje lo han abordado desde una perspectiva orientada al sistema lingüístico, a la descripción del código o al uso y a los contextos de uso. La corriente del interaccionismo verbal (Bajtin, Voloshinov) discute la concepción de la lengua como sistema estable de formas normativamente idénticas. Consideran que esta postura es sólo una abstracción metodológica que no se adecua a la realidad concreta del lenguaje. Y aseveran que la lengua es un proceso de generación constante que se lleva a cabo en la interacción socioverbal de los sujetos. Con esta concepción se plantea la compleja relación –nunca automática– entre lenguaje y realidad.

Adam Schaff explica justamente en su obra *Lenguaje y realidad* que ha existido, y aún existe, una controversia sobre si el elemento primitivo es el lenguaje, que crea nuestra imagen de la realidad, o si,

por el contrario, es la realidad "que se refleja como en un espejo o como si estuviera esbozada en un mapa, en el lenguaje". Aclara Schaff que en verdad el dilema no está bien formulado. No es posible afirmar que el lenguaje crea una imagen de la realidad (en la acepción del lexema/crear/como/creación arbitraria). Pero tampoco se puede aseverar que el lenguaje copia esta realidad (en ninguna de las acepciones del lexema/copiar) La copia encierra un elemento subjetivo y, sólo en este sentido muy general, puede decirse que crea cierta imagen de la realidad, ya que, si se admite que el lenguaje "copia" la realidad, hay que aceptar **antes** que es diferente de ésta. El punto es que la copia de la realidad objetiva y la creación subjetiva de la imagen de la realidad, en el proceso de conocimiento, no se niegan en absoluto sino que se complementan. Conforman un todo indivisible.

Los sujetos alcanzan a conocer algo del mundo por medio de una acción que transforma la realidad. El lenguaje no "crea" arbitrariamente una imagen de la realidad, no es mero reflejo en un espejo "inerte", sino una forma activa de aproximación a la realidad objetiva; el lenguaje impone sus modelos y estereotipos, modelados en el transcurso de la evolución filogenética de la especie humana, a la percepción del mundo tal como se expresa en el transcurso de la evolución ontogenética del individuo.

Los llamados teóricos de la expresión afirmaron que es la actividad mental, el acto de creación individual, la realidad esencial de la lengua y que da origen a la estructura de la expresión. Lo importante, para esta orientación, es la realización estilística individual. Su principal exponente fue Wilhelm von Humboldt.

Pero el gran fundador de la lingüística como ciencia moderna es Ferdinand de Saussure, quien dio origen a la corriente del estructuralismo y sentó las bases de la semiología, disciplina cuyo

objetivo es el estudio de los signos en el seno de la vida social. Para Saussure, el problema lingüístico es, esencialmente, semiológico. Sus investigaciones confirmaron la fecundidad del modelo de la lengua sobre todos los sistemas de signos. Para este lingüista no existe pensamiento fuera del lenguaje, ya que las ideas no preceden a las subdivisiones operadas por la lengua, que le otorgan al pensamiento una forma particular según sea el sistema de valores que establezca. Los conceptos básicos planteados por Saussure se articulan en pares de opuestos (lengua-habla, significado-significante, mutabilidad-inmutabilidad, sincronía-diacronía, relaciones sintagmáticas-relaciones asociativas), que configuran un modelo binario y claramente dicotómico.

Vinculada con este pensamiento filosófico-lingüístico surge la teoría generativa transformacional, con Noam Chomsky (1958), quien considera que el significado del lenguaje está dado por la estructura de la lengua, independientemente de su uso. Sin embargo, Chomsky también afirma que el lenguaje tiene como función principal la de expresar el pensamiento, y pone el acento en la creación innata de la lengua que posee el individuo. Este lingüista revitaliza los aportes de Descartes y de otros autores que permiten señalar la existencia de una lingüística cartesiana, como los gramáticos filósofos de Port Royal, y La Mettrie, Schlegel, Herder y Von Humboldt. La corriente generativista observa que el lenguaje puede describirse en términos de un conjunto de principios generales y abstractos, que no es otra cosa que la denominada gramática universal. Esta gramática forma parte de una competencia o capacidad de producir lenguaje que identifica a la especie humana como tal. "Una contribución fundamental de lo que hemos estado llamando lingüística cartesiana es la observación de que el lenguaje humano, en su uso normal, está libre del control de estímulos externos o estados internos, independientemente identificables, y no está restringido a ninguna



función práctica de comunicación, en contraste, por ejemplo, con el pseudolenguaje de los animales. Así, es libre para servir como instrumento del pensamiento y de la autoexpresión libre. Las ilimitadas posibilidades del pensamiento y de la imaginación se reflejan en el aspecto creador del uso del lenguaje. El lenguaje proporciona medios finitos pero posibilidades infinitas de expresión, sólo restringidas por las reglas de formación del concepto y de la frase, que son en parte particulares e idiosincrásicas, pero en parte también universales, como cualidad humana común. La forma finitamente especificable de cada lengua –en términos modernos, su gramática generativa–, proporciona una unidad orgánica que relaciona sus elementos básicos y fundamenta cada una de sus manifestaciones individuales, que son potencialmente infinitas en cuanto al número. El punto de vista que domina a través de esta época es que las lenguas son el mejor espejo del espíritu humano” (Chomsky, 1966, 71).

Michael Bajtin (1929) introdujo una serie de conceptos que modificaron la perspectiva con la que se consideraba tanto al lenguaje como al discurso literario, en especial al integrar la dimensión social como componente constitutivo de la producción lingüística, de la discursividad y de la conciencia de los sujetos. Esta corriente, denominada **interaccionismo verbal**, no acepta la concepción de la lengua como sistema de formas normativamente estables, y asevera que es un proceso de generación constante que se lleva a cabo en la interacción socioverbal de los sujetos.

Bajtin señala que la palabra, es decir la enunciación, proviene de alguien y se dirige a alguien, y varía y se determina por este hecho, ya que es producto de la interacción entre el locutor y el interlocutor. Plantea el concepto de lo dialógico como principio de inteligibilidad de las producciones verbales (los textos), y al mismo tiempo como método analítico propuesto para las ciencias sociales, es



decir como epistemología. Observa además este lingüista que la enunciación es de carácter social. Existe en él una preocupación constante por el contexto, señalada también por otros colegas como Jakobson (1960) y Benveniste (1966).

Émile Benveniste es el representante más significativo de la llamada corriente de la enunciación. Esta línea revela los modos en que el sujeto se inscribe, instaurando, a la vez, al otro (que es el no-yo), para influir de alguna manera sobre el alocutario. Dispone para ello de un aparato de funciones. El eje es el yo-enunciador, que delimita lo cercano y lo lejano y que, además, funda el tiempo. Señala Benveniste que podría creerse que la temporalidad es un marco innato del pensamiento. Es producida en la enunciación y por ella. De la enunciación procede la instauración de la categoría del presente, y de la categoría del presente nace la categoría del tiempo. El presente es propiamente la fuente del tiempo.

La teoría de la enunciación tiene puntos en contacto con la pragmática, perspectiva teórica que estudia la lengua en su relación con los procesos comunicativos, es decir en su funcionamiento social y en sus usos. Existe interrelación entre ambas teorías: la de la enunciación se ocupa de estudiar las huellas que un emisor deja en sus enunciados; la teoría de la pragmática analiza los usos del lenguaje, los efectos que producen los enunciados en el receptor y las estrategias de los locutores para producir efectos. Una de las líneas de investigación pragmática más importante dentro del pensamiento contemporáneo es la iniciada, desde la filosofía del lenguaje, por J. L. Austin (1953). Sus ideas constituyen el fundamento de la moderna pragmática. Los trabajos de J. Searle continúan la línea de investigación iniciada por Austin, integrando sus ideas en un modelo más desarrollado. Su hipótesis es una extensión de las ideas de su maestro, en cuanto a una clara identificación entre acción y lenguaje,

en el sentido de que el uso del lenguaje en la comunicación se concibe como un tipo particular de acción.

Dentro del amplio campo de las teorías pragmáticas, resulta de especial interés la teoría de la relevancia, formulada por D. Sperber y D. Wilson en varias de sus obras conjuntas y, en particular, en *Sperber y Wilson* (1986), dado que hoy en día es uno de los modelos más influyentes y atractivos del panorama general de la pragmática. Esta postura parte de los planteamientos de Grice y se alinea con aquellas que ponen el énfasis en la idea de que no hay una correspondencia biunívoca y constante entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados. La diferencia fundamental de este modelo radica en que pretende ofrecer un mecanismo deductivo explícito para dar cuenta de los procesos y estrategias que conducen desde el significado literal hasta la interpretación pragmática. Este modelo ha conseguido una profundización importante en todo lo que se refiere al funcionamiento de los mecanismos cognitivos en la emisión y, sobre todo, en la interpretación de los enunciados, para que ésta se realice con un máximo de eficacia y un mínimo coste de procesamiento, a partir del conocimiento de la información relevante, de acuerdo con los factores contextuales en que un enunciado se produce; y ha sentado las bases para nuevos estudios que puedan ir supliendo posibles deficiencias.

La interdisciplinariedad actual respecto del estudio del lenguaje, que es abordado desde la sociolingüística (Dell Hymes, Bernstein, Halliday), filósofos del lenguaje (Austin, Searle), etnolingüistas (Labov), psicólogos sociales (Vygotsky, Bruner), neuropsicólogos (Luria) y lingüistas (Bajtin, Benveniste, Van Dijk, Widdowson, Ducrot, Charaudeau), contribuyó al sustentamiento de la teoría del lenguaje como comunicación.

La lingüística textual tiene como objeto de estudio no ya la palabra o la oración aisladas, sino al *texto*, considerado como la unidad básica de manifestación del lenguaje, puesto que los seres humanos se comunican por medio de textos y dado que existen fenómenos lingüísticos que sólo pueden ser explicados como propios de un texto y no del sistema de la lengua. El aporte del lingüista holandés Teun van Dijk constituye un marco teórico relevante a la hora de estudiar el texto y el discurso. Su modelo surge dentro de la línea de la lingüística textual centrada en lo comunicacional, que incorpora aportes de la semántica generativa, la ciencia cognitiva y la pragmática. Propone para la descripción del texto la distinción en tres niveles: sintáctico, semántico y pragmático.

Otro punto importante a considerar son las investigaciones de la psicolingüística y de la sociolingüística. La primera brinda aportaciones que las diversas psicolingüísticas han hecho en los últimos veinticinco años al estudio de los asuntos implicados en la adquisición del lenguaje y acerca de cómo las personas comprenden, producen, adquieren y pierden el lenguaje. Subraya la utilidad de algunos aportes a la hora de asumir un trabajo didáctico que ponga el acento en los aspectos de procedimiento e instrumentales de la lengua y en el desarrollo de las competencias orales y escritas de los estudiantes. La sociolingüística, por su lado, realiza su aportación vinculada con el análisis y descripción de los usos sociales y académicos de la lengua y su visión del aula como un escenario físico, cognitivo y sociocultural, donde el uso verbal es continuo, por ello puede describirse la interacción verbal (Hymes propone modelos de descripción de las diferentes interacciones).

Otra postura a considerar es la de Widdowson, que marca un camino a seguir modulado por el enfoque integrativo en el que se articulan las dos funciones del lenguaje: la conceptual y la comunicativa, las cuales se reconcilian mediante una negociación y

creación dinámica de significados, en toda ocasión de uso social (Widdowson, 1978).

Es necesario considerar, además, un aporte teórico fundamental a la hora de "cotizar" los textos. Los estudiantes deben reflexionar acerca de la aceptabilidad de los discursos que producen. Pierre Bourdieu (1984, 145) señala:

"Hay un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un texto dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio... Es una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social; todas éstas son propiedades que se perciben y juzgan de manera infraconsciente y que orientan inconscientemente la producción lingüística. Si se define en términos abstractos, es un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas".

Existe una teoría del discurso que busca dar explicación al proceso complejo de construcción de sentido del mundo natural, social y cultural a través del enunciado, que es producto de una construcción histórica, a partir de la cual emerge el sentido. Las relaciones de poder son discursivas. Y, como señala Bourdieu, los efectos de dominación, las relaciones de fuerza objetivas del mercado lingüístico, se ejercen en todas las situaciones lingüísticas. Si la significación, en definitiva, está determinada por las condiciones sociales de la existencia del lenguaje, puede entenderse la ideología como la irrupción de la interpretación y no como el presunto desenmascaramiento de la falsa conciencia. Y el lenguaje, desde esta perspectiva, ha sido siempre un instrumento central para el proceso de construcción de las representaciones sociales.

Respecto de las líneas teóricas señaladas, focalizaré, entonces, en el análisis del enunciado, y en la situación de enunciación, que se nos presenta como el componente básico de una teoría del lenguaje inscrita en la dimensión dialógica e interactiva. A la hora de escribir, la situación de enunciación o situación de escritura constituye el punto inicial para la reflexión metalingüística.

## **1.2. Teorías del aprendizaje**

La teoría de la lengua que se propone es la que la concibe como *discursividad* o como *textualidad*, es decir como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística. Esto implica la adscripción a una gramática que vaya más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, y abarque la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones.

La teoría del aprendizaje que esta ideología pedagógica implica es el constructivismo en un sentido amplio, y no solamente el construccionismo piagetiano (Carretero, 1994). A pesar de la poderosa influencia que las ideas estructuralistas de Piaget tuvieron en la concepción de la mente del niño y de la mente en general, "el estructuralismo produjo la sensibilidad que lo destruyó" (Bruner, 1986, 25). Distintos autores han marcado la importancia de la noción de actividad instrumental en la teoría sociohistórica. Desde este punto de vista el desarrollo podría ser descrito como la apropiación de nuevos instrumentos de mediación o como el dominio de formas más avanzadas de un instrumento. Lev S. Vygotsky ofrece, a través de su línea de pensamiento, el estímulo necesario para encontrar la manera de comprender al hombre como producto de la cultura y de la

naturaleza a la vez. Sostenía que todo niño tiene, en cualquier dominio, un "nivel de desarrollo real" que es posible evaluar examinando su individualidad, y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio. Denominaba a esa diferencia entre los dos niveles "zona de desarrollo próximo", y la definía como "la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados" (Vygotsky, 1978, 83). Daba a este concepto un sesgo claro de maduración: "La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado pero se hallan en proceso de maduración; funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran sólo en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los 'brotes' o las 'flores' del desarrollo, más bien como los 'frutos' del desarrollo" (Vygotsky, 1978, 87).

Plantea que hay un paralelismo profundo entre la manera en que se adquiere el lenguaje y las formas en que se obtienen otras formas de conocimiento y habilidades, precisamente en la zona de desarrollo próximo, y los procedimientos para ayudar al que aprende a entrar y avanzar en ella. Fue su genio el que descubrió la importancia de la adquisición del lenguaje como un proceso análogo, por su profunda convicción de que en el lenguaje y sus formas de uso –desde la narrativa hasta el álgebra y el cálculo proposicional– se refleja nuestra historia. Y su genio lo llevó también a descubrir la manera en la cual esos posibles modos para atravesar la zona de desarrollo próximo se institucionalizaron históricamente, ya sea en las escuelas, en el trabajo de las granjas colectivas mecanizadas, a través de películas, cuentos folclóricos y la ficción, o a través de la ciencia. "A Vygotsky le debemos un reconocimiento especial por



haber aclarado algunas de las principales relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la socialización. Su idea básica, recordemos, era que el aprendizaje conceptual consistía en un proyecto de colaboración en el que participaba un adulto que inicia un diálogo con un niño, de una manera que da al niño indicios que le permiten comenzar un nuevo ascenso, guiándolo en los pasos siguientes antes de que el niño sea capaz de apreciar solo su importancia. Es el préstamo de conciencia lo que hace que el niño atraviese la zona de desarrollo próximo. El modelo de Sócrates guiando al esclavo a través de la geometría en el *Menón*. Es un procedimiento que, dicho sea de paso, funciona tan bien en Elkton, Virginia, como en la Atenas clásica..." (Bruner, 1986, 136).

Es importante tener en cuenta tres ejes de reflexión que aporta la obra de Vygotsky: el cambio fundamental que produce en el sujeto la adquisición del lenguaje, la claridad con que observa el origen social del lenguaje y el papel planificador que éste cumple en la resolución de problemas.

Newman, Griffin y Cole (1991) utilizan, para designar el espacio de la zona de desarrollo próximo, el concepto de zona de construcción del conocimiento. Este concepto se produce en función de un sistema interactivo que tiene los siguientes rasgos: varias personas se involucran en actividades culturalmente organizadas; éstas consisten en la resolución de problemas que, al menos uno, no pueden resolver solos y que, al menos uno, son capaces de resolverlo por sí mismos; distintos instrumentos cumplen un rol importante en la interacción: la resolución común de tareas mediante la utilización de instrumentos crea un marco de negociación de significados entre los participantes; la resolución instrumental de problemas permite un avance en la comprensión mediante la interpretación retrospectiva de las producciones, en función de un modelo que las hizo posible y que, al inicio, era dominado por el más experto de los participantes.

Bruner (1983) enfatiza el hecho de que es a través de la vida social que el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias en forma congruente con las demandas de su cultura. La educación es para Bruner una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía y andamiaje del adulto. A través del proceso educativo, los adultos van aportando al niño andamios, prótesis en las que pueda apoyarse para avanzar en el proceso de incorporación a la sociedad. Este microcosmos conformado por el diálogo adulto/niño, que es parte de un proceso social más amplio, el discurso, actúa como un andamiaje, como espacio de negociación de significados y de transferencia de las representaciones culturales.

Bruner emplea el concepto de andamiaje para dar cuenta de las acciones verbales y no verbales a través de las cuales los adultos y niños mayores apoyan el desarrollo del niño pequeño, organizando y segmentando su esfuerzo en el desempeño de las actividades.

"El lenguaje no sólo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento de la realidad. Parte de esa realidad es la actitud que el lenguaje implica hacia el conocimiento y la reflexión, y la serie generalizada de actitudes que negociamos crea con el tiempo un sentido del propio *self*. La reflexión y el distanciamiento son aspectos fundamentales para lograr un sentido de la serie de posibles actitudes, un paso metacognitivo de enorme importancia. El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente. En una época en la que nuestro *establishment* educacional ha producido la alienación del proceso de educación, nada podría ser más práctico que echar una mirada nueva, a la luz de las



ideas modernas de la lingüística y la filosofía del lenguaje, sobre las consecuencias de nuestro lenguaje escolar actual y sus posibles transformaciones" (Bruner, 1986, 67).

### **1.3. Teorías procesuales de la lectura y la escritura**

Es importante observar que así como la enseñanza de cualquier disciplina tiene como base una teoría de la disciplina y una teoría del aprendizaje, este enfoque debe apoyarse, además, en la teoría de la escritura y de la lectura como procesos.

Leer y escribir son dos procesos absolutamente interrelacionados, que constituyen prácticas sociales, por ello es importante tener en cuenta tanto las perspectivas cognitivas como aquellas que atienden a la lectura y escritura como prácticas sociales reguladas históricamente. Los docentes contamos en la actualidad con modelos que nos permiten conducir los procesos y ayudar a nuestros alumnos a desarrollar sus capacidades de lectura y escritura.

Respecto de la lectura –y considerando el estado actual de las investigaciones de lingüística aplicada – tomé en consideración el modelo de van Dijk y Kintsch de 1983, que tiene como objetivo explicar cómo algo que vemos o escuchamos pasa a formar parte de nuestras estructuras mentales. Es un modelo de comprensión de tipo cognitivo, interactivo y estratégico.

Desde el inicio del trabajo en el Taller de Producción de Textos, en 1989, he puesto en práctica el modelo de escritura de Linda Flower y John R. Hayes, *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Esta teoría de los procesos cognitivos que participan en la

composición, sigue el esfuerzo por establecer las bases para un estudio detallado de los procesos del pensamiento del escritor.

El desarrollo teórico está basado en el análisis de distintos protocolos llevados a cabo durante más de cinco años. Para Hayes y Flower se trata de una hipótesis de trabajo y del punto de partida para nuevas investigaciones. La teoría que elaboran acerca del proceso cognitivo se sustenta en cuatro puntos clave:

1. - La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento, organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición.
2. - Estos procesos tienen organización jerárquica con una alta capacidad de inserción, en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.
3. - El acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.
4. - Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido de propósito que se va desarrollando en el escritor, y luego, a veces, cambiando los objetivos principales o aún estableciendo otros totalmente nuevos sobre las bases de lo que se ha aprendido a través de la redacción propiamente dicha.

Respecto del primer punto, puede resultar obvio en la actualidad, pero rompió con el paradigma vigente hasta ese momento: el modelo del proceso en etapas. Los más conocidos son el modelo de Gordon Rohman, de preescritura-escritura-reescritura (1965); y el de Britton et. al., de la concepción-incubación-producción (1975, 1949).

La teoría de la redacción como proceso cognitivo implica un alejamiento fundamental del paradigma tradicional de etapas, que se explica del siguiente modo: en este modelo las principales unidades del análisis son las etapas de finalización que refleja el crecimiento de un producto escrito, y dichas etapas están organizadas en una secuencia o estructura lineal. En un modelo de proceso, las principales unidades del análisis son procesos mentales elementales, tales como el **proceso** de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura jerárquica tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subproceso de la planificación. Es más, cada uno de los actos mentales señalados puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición.

Una ventaja fundamental de identificar estos procesos cognitivos básicos o la capacidad de razonamiento es para Hayes y Flower el hecho de poder comparar las estrategias de composición de los buenos y malos escritores. Y, de esa forma, poder analizar la redacción de un modo mucho más detallado.

Obviamente, la mejor manera de dar forma al proceso de redacción es estudiar a un escritor en acción. Existen varias maneras de hacerlo; Flower y Hayes eligen el análisis de **protocolos**, usado con éxito para el estudio de otros problemas cognitivos. Según estos autores, un protocolo es una descripción de las actividades ordenadas en el tiempo que un sujeto toma a cargo en la realización de una tarea. A diferencia de los informes introspectivos, los protocolos de razonamiento en voz alta capturan un registro detallado de lo que sucede en la mente del escritor durante el acto mismo de la composición. Es utilizado para estudiar las resoluciones de problemas; para ello se le pide a un escritor/a que realice una tarea con cierto nivel de complejidad, por ejemplo la redacción de una carta. Debe verbalizar todo lo que hace. La grabación de sus palabras

es luego descifrada desde el punto de vista de las operaciones en juego. Hayes y Flower (1980) proporcionan el siguiente ejemplo:

"Abril de 1977, Wendy efectúa un protocolo sobre la motivación.

W: Estoy tratando de reflexionar sobre la primera frase con qué comenzar / eh / puede ser algo así como que la satisfacción personal es la fuerza de motivación principal en la redacción de mis disertaciones y legajos / bueno / trato de reflexionar sobre / bueno / quiero, en cierta forma, abordar ahora las exigencias escolares / eh / bien / posiblemente no tan rápido / bueno / obtengo satisfacción no solamente por mis notas sino también por la realización de algo que es bueno / entonces / eh / veamos / eh / cuáles son las / trato de relacionar lo limitado de lo escolar y las notas / pero no estoy verdaderamente segura de cómo llegar / cómo relacionarlos / tengo verdaderamente dificultades en comenzar / y bien / voy posiblemente a contentarme con anotar un montón de ideas / y tratar, en lo posible, de reunir las al terminar / bueno".

El protocolo posee a la vez hebras del texto futuro y comentarios sobre las operaciones en curso. Permite documentar observaciones muy valiosas sobre las operaciones de redacción, aunque existen elecciones –como el proceso de búsqueda en la memoria y de construcción, que da como resultado la producción de la idea, o cuando el redactor propone una solución de recambio– que suelen escapar al control consciente y no aparecen en los protocolos de escritura.

El acto de redactar implica para estos autores tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: el

ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo incluye todo aquello que está afuera del escritor, comenzando con el problema retórico o la tarea asignada y eventualmente incluyendo el texto que se va generando. El segundo elemento es la memoria a largo plazo, en la cual el escritor almacena el conocimiento no sólo del tema sino también de la audiencia y de varios planes de redacción. La memoria a largo plazo es el almacén ilimitado donde el individuo guarda los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) y extralingüísticos (enciclopedia personal). El tercer elemento del modelo contiene los procesos de redacción propiamente dichos, específicamente los subprocesos básicos de planificación, traducción y examen, que son verificados mediante un control.

Las interacciones críticas en este modelo ocurren entre las funciones de planificación, traducción y revisión, que son controladas por un monitor. Es importante destacar la recursividad y la subordinación de los planes a objetivos; a menudo se salta de un objetivo a otro de más alto nivel, y desde allí el escritor analiza la información que ha generado. Luego la consolida produciendo una idea más compleja que la inicial, sacando conclusiones y creando nuevos conceptos.

La propuesta que realizó John R. Hayes en 1996, actualiza el modelo anterior, de Hayes-Flower. En él ofrece un marco más amplio, en el que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Los cambios más importantes que incorpora son un componente actitudinal, la *memoria de trabajo* en un lugar central del modelo, la inclusión de elementos motivacionales y de formas visoespaciales de escritura, además de la reformulación de los procesos cognitivos básicos.

El modelo distingue el componente individual (emocional y cognitivo) del contexto sociocultural (audiencia, coautores). En el componente individual destaca el triángulo interrelacionado que forman los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales (almacenados en la memoria a largo plazo). Estos componentes confluyen en la memoria de trabajo, que actúa como el lugar o espacio donde el autor vierte los datos que recupera de su memoria a largo plazo y donde los procesa temporalmente con la aplicación de tareas cognitivas (razonamiento lógico, verificación semántica) o de control (recuperar datos de la memoria a largo plazo, gestionar el conjunto de tareas no automatizadas). La memoria de trabajo consta de memorias específicas: fonológica (la "voz interior", que va repitiendo los datos a retener), semántica y visoespacial ("libreta de representaciones bidimensionales").

Hayes incluye el componente motivador y emocional a raíz de investigaciones que demostraron la influencia que tienen los valores o las creencias sobre la escritura, en el acto de composición. Distingue las predisposiciones (motivación, interés, emociones –placer, angustia– que siente el autor al escribir) de las creencias o las actitudes (por ejemplo, "escribir es una habilidad innata", "no se puede mejorar con el aprendizaje o el trabajo"), y cita varios estudios que muestran cómo los valores positivos (confianza en el aprendizaje, emociones positivas) están relacionados con la conducta experta. Vinculado con estos elementos incluye la formulación de objetivos, que el modelo anterior incluía dentro del proceso de planificación, y el cálculo o estimación entre coste y beneficio, también denominado elección del método, por el que el autor, según el grado de beneficio (propósito, interés) que estima obtener del texto, decide qué grado de coste (esfuerzo, dedicación) está dispuesto a emplear, en el supuesto de que pueda elegir entre conductas más o menos laboriosas para componer.



Por último, el modelo reorganiza los procesos cognitivos según sean receptivos o productivos y trabajen con formas lingüísticas (o gráficas) o con representaciones mentales. También les atribuye denominaciones y marcos conceptuales más amplios, considera, entonces, la interpretación textual (lectura: leer para comprender textos, leer para comprender la tarea y leer para evaluar el texto), la reflexión (la solución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia), la textualización y la revisión.

La aplicación de este modelo nos ha permitido observar cómo funciona en el proceso de desarrollo de la escritura y si produce logros en los estudiantes. Evidentemente, el hecho de que ellos reflexionen acerca de las actividades cognitivas que ponen en juego a la hora de producir textos, la confección de protocolos en los que registran estas actividades nos llevan a evaluar qué procesos o subprocesos están fallando, y lograr que los propios estudiantes observen cómo pueden resolver estas falencias, con la ayuda del profesor y de sus compañeros. He podido registrar cómo los estudiantes vivencian que a escribir se aprende, que es un trabajo, que implica una competencia que todos pueden desarrollar, que no depende de la inspiración, y que todos pueden lograr escribir, al menos de un modo legible.

Habíamos señalado que investigaciones recientes se han adentrado en los procesos mentales implicados en la producción escrita. Estos enfoques cognitivos han generado diferentes modelos explicativos de los procesos mencionados. La mayoría parte de una concepción constructivista del aprendizaje, que sostiene que el conocimiento está guardado en la mente en forma de esquemas que se activan durante el aprendizaje. Algunas investigaciones observan la diferencia entre cómo procede un escritor experto, respecto de cómo escriben los inexpertos, en la capacidad/incapacidad de construir una representación retórica de la tarea y,

fundamentalmente, de la diferencia en el tratamiento de la información o del conocimiento que se lleva a cabo durante el proceso. Así, Scardamalia y Bereiter (1992) conciben el modelo CDO (comparar-diagnosticar-operar) como un proceso que sucede durante toda la composición, que actúa sobre cualquier producción intermedia o final y que, de hecho, interrumpe otros procesos. Sostienen que los escritores maduros "transforman" su conocimiento a partir de la representación retórica de la tarea, la adecuación al género y al destinatario, y los inmaduros consideran que escribir es "decir el conocimiento".

La idea básica que subyace en estos modelos es que la principal diferencia entre los procesos de composición de expertos y novatos radica en la manera en que el conocimiento es introducido en el proceso de composición y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento. Scardamalia y Bereiter observan que la tarea del científico cognitivista debe ser no sólo la de describir los procesos cognitivos, sino la de encontrar aquellas diferencias que son significativas desde un punto de vista educacional. Para que los alumnos puedan adquirir una estructura de "transformar el conocimiento" en los procesos de composición, es necesario llegar a modelos explícitos de competencia madura y poder diseñar procedimientos que transformen la competencia que traen a la tarea espontánea. Los resultados de aplicar diversas estrategias educacionales sugieren que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los expertos y que, al hacerlo, se pueden ampliar las facultades de los alumnos para escribir. Sin embargo, los estudios educativos también indican que pasar de "decir el conocimiento" a "transformar el conocimiento" en la composición, no es un proceso de crecimiento sino de reconstrucción de una estructura cognitiva.



Por lo tanto, ellos plantean que los docentes deben trabajar en un andamiaje de los procesos maduros, en los que deberán considerar distintas actividades mentales de control que necesitan atención y observar la interacción entre el espacio de contenido y el retórico. Entre las sugerencias para la planificación incluyeron algunos intereses retóricos, como las obligaciones que surgían de las expectativas del género, de las del lector y de los sentimientos personales. Tales sugerencias perseguían la intención de poner en marcha los procesos de transformar el conocimiento, que resultan de la interacción entre incumbencias retóricas y de contenido.

Scardamalia y Bereiter observaron que los escritores novatos dependen para sus composiciones de que el conocimiento se encuentre ya agrupado (ya sea en la memoria o por medio de actividades dirigidas por los docentes) en formas preparadas para la presentación escrita. Los experimentados pueden hacer uso de procedimientos complejos de elaboración del conocimiento para transformarlo, aunque no esté agrupado de forma coherente y efectiva. Por lo tanto, lo que observan en la obra de escritores experimentados es la ejecución de procedimientos poderosos que les permiten delimitar, elaborar y refinar conocimientos disponibles. Para los novatos, sin embargo, la composición sirve más bien para reproducir que para refinar el conocimiento.

El modelo de Hayes y Flower (1980) ha estudiado la escritura como proceso, no la escritura en sí, y pone de manifiesto la importancia de la reflexión metalingüística y el análisis de las diferentes actividades cognitivas que se ponen en juego a la hora de escribir, para reparar las disfunciones que aparecen en los textos escritos. Estos autores consideran el proceso de composición como un diálogo entre escritor y lector a partir de un conocimiento socialmente compartido, que proviene del marco sociocultural, que regula tanto los intercambios en una comunidad de discurso como del

conocimiento que se construye en el dinamismo del propio proceso de composición. La psicología cognitiva es una de las disciplinas que más estudió la escritura, a la que define como un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, en el que se van dando distintos subprocesos mentales, a través de los cuales el escritor lleva a cabo diversas operaciones: recupera conocimientos previos de su memoria, construye una idea de la tarea por resolver y de su destinatario, planifica su escrito, escribe y corrige.

Uno de los temas actuales en la reflexión sobre la lengua escrita es la relación existente entre su uso y el desarrollo intelectual, por un lado, y entre su uso y la capacidad de tomar la lengua como objeto de reflexión, por otro. Ya Vygotsky había explicado la posibilidad de la mediación semiótica del lenguaje escrito en la construcción del pensamiento. Siguiendo la perspectiva vygotskyana, las situaciones de uso de la lengua implican actividad metalingüística en el sentido de ajuste del instrumento de mediación –la lengua– entre interlocutores, lo cual presupone no sólo un conocimiento del instrumento sino también el control sobre este mismo instrumento.

Considero importante tener en cuenta todos estos aportes de investigación en la reflexión sobre la lengua que se plantea, necesariamente, entre profesor y estudiante, en esa mediación que el lenguaje realiza respecto del conocimiento, en la búsqueda de resolver los problemas que se presentan, en especial en los alumnos ingresantes, con el fin de proponer soluciones a tantos problemas detectados. La escritura en los ámbitos académicos está destinada, fundamentalmente, a poner en circulación nuevos y viejos saberes. Los alumnos deben revisar sus ideas acerca de lo que es escribir en la Universidad, sus ideas sobre la institución, sobre los fines de los escritos en este ámbito y, por lo tanto, sobre las exigencias formales y los requerimientos necesarios a tener en cuenta en el quehacer